

Bönsch, Manfred

Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen

Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 1, S. 75-87



Quellenangabe/ Reference:

Bönsch, Manfred: Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen - In: Unterrichtswissenschaft 22 (1994) 1, S. 75-87 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-81449 - DOI: 10.25656/01:8144

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-81449>

<https://doi.org/10.25656/01:8144>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Unterrichtswissenschaft

Zeitschrift für Lernforschung
22. Jahrgang / 1994 / Heft 1

Thema:

Weiterbildungsforschung I: Angebote, Beratung und Evaluation

Verantwortlicher Herausgeber:
Gunther Eigler

Gunther Eigler: Weiterbildungsforschung: Bedarf und Angebot – Beratung – Qualitätssicherung	2
Thomas Jechle, Monika Kolb, Alexander Winter: Bedarfsermittlung in der Weiterbildung	3
Gunther Eigler: Wie kommen Weiterbildungsangebote zustande? – Zur Genese von Weiterbildungsangeboten	23
Rudolf Tippelt: Weiterbildungsberatung und -informationssysteme	37
Gabriele Beitinger, Heinz Mandl, Claudia Puchert: Konzeption und Evaluation des Medienbausteins „Impulse zum Weiterlernen“	56

Allgemeiner Teil

Manfred Bönsch: Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen	75
--	----

Buchbesprechungen	88
-------------------	----

Berichte und Mitteilungen	91
---------------------------	----

Hinweise für Autoren	94
----------------------	----

Manfred Bönsch

Zur Neubestimmung der Lehrerrolle: Zum Verhältnis von Schule und LehrerInnen

A new definition of the teacher role:
The relation of school and teacher

Der Artikel beschreibt insgesamt sieben Qualifikationsaspekte, die die Lehrerrolle bestimmen. Nach einer Situationsanalyse werden Folgerungen für die Lehrerausbildung gezogen.

The article describes seven aspects of qualification, which determine the teacher role. After a situation analysis the author draws inferences for teacher education.

Wenn im Rahmen des Themas 'Schule ist mehr als die Summe der Unterrichtsfächer' das Teilthema 'Lehrerrolle' in seiner Bedeutung zu bestimmen ist, wird man sagen können, daß kaum ein Faktor das 'Mehr' stärker bestimmt als die Rolle des Lehrers/der Lehrerin, das Lehrerverhalten. Zu stark ist der Alltag der Schule bestimmt durch das Ethos, das Klima, den Geist, der durch LehrerInnen wesentlich geprägt oder nicht geprägt wird. Die sog. funktionale Erziehung, die sich durch das Insgesamt an Regelungen, Routinen und Ritualen auf die Interaktionen im Unterricht, in den Pausen, auf Erkundungen und Exkursionen, in Festen und Feiern, an Spiel- und Projekttagen, im Schulleben insgesamt zeigt, ist womöglich wirksamer als die Behandlung von Unterrichtsinhalten. SchülerInnen mahnen immer wieder an, daß sie LehrerInnen nicht nur als Unterrichtende, sondern als Menschen mit ihren Überzeugungen, Werten, Gefühlen, mit ihrer Hilfsbereitschaft und Freundlichkeit, mit ihrem Interesse an ihren Fächern wie an SchülerInnen erleben möchten. Weniger die Räumlichkeiten, die Organisation, die Materialien und Geräte bringen Leben in die Schule als die Personen mit ihrem Engagement, mit ihren Interessen, ihren Ideen.

So ist die Neubestimmung der Lehrerrolle in einer Zeit, in der grundlegende Fragen wie z.B. die nach einem handhabbaren Erziehungsbegriff, nach einer Vorstellung von Allgemeinbildung offener denn je sind, sicher eine besonders wichtige Aufgabe.

Die folgenden Ausführungen entfalten sieben Qualifikationsaspekte als Segmente der Lehrerrolle insgesamt. Zum Schluß wird eine Bündelung der Überlegungen und eine kurze Situationsanalyse der Lehrerausbildung vorgenommen.

1. Die Entfaltung von Qualifikationsaspekten

Entgegen immer wieder anzutreffender Auffassungen, nach denen ein Lehrer/eine Lehrerin nur Unterrichtsinhalte/Fächer zu repräsentieren habe, dann sei das Wesentliche gegeben, wird hier von einer mehrdimensionalen Qualifikationsbestimmung ausgegangen.

Der/die LehrerIn als ErzieherIn — Wieder Vorbild? —

Die Grundfrage ist, ob neben der Repräsentanz von Sachen/Fächern heute auch noch von einem Erziehungsauftrag auszugehen ist. Dies ist durchaus strittig. In einem 1990 erschienenen Aufsatz schreibt Giesecke: „Hat also ein Lehrer seine Aufgabe der Lernhilfe und der Verteilung von Berechtigungen optimal erfüllt, dann hat er auch die ihm mögliche Verantwortung erfüllt, alles weitere unterliegt der Verantwortung des Schülers bzw. — je nach Alter — seiner Eltern“ (Giesecke, 1990). Der Gegenpol wird etwa von Spranger repräsentiert. Er hat 1958 eine Schrift mit dem Titel 'Der geborene Erzieher' veröffentlicht. Darin sagt er: „Vom 'geborenen Pädagogen' gilt ganz allgemein: Er ist etwas und er *kann* etwas, er hilft dem Werdenden zur Lebensmeisterschaft empor; er muß so handeln; denn dies ist sein geistiger Grundtrieb. Der geborene Erzieher *muß*, der gelernte *kann*, der Anfänger möchte.“ (Spranger, 1958) Und er spricht dann davon, daß das Hebelproblem des Erziehers größtes sei: wie könnte man bildend in Seelen eingreifen und wie findet man die für diese Erziehungsabsicht passenden und verfügbaren Geistesgüter? Ist es solch ein Mensch, den wir für die Erziehung und Unterrichtung unserer Kinder wollen? Ein Mensch, der sich als Hüter echter Moral versteht, der von pädagogischer Liebe geleitet ist, der „gekettet an das Göttliche, das über ihm waltet und durch ihn hindurchwirkt, ausgeweitet durch den echten Wertgehalt und der Kultur, die um ihn herum aufgebaut ist, sich an junge Seelen wendet, um ihnen emporzuhelfen“? (Spranger, 1958).

Jeder wird so seine Vorstellungen vom richtigen Lehrer haben. Jaspers hat einmal seine Lehrer charakterisiert: Böhmke vermittelt anschaulich, aber unkritisch Gechichte. Bapp lehrt geschickt, aber ohne Wärme Griechisch. Beyerscherff kreist wichtigtuertisch um sich selbst. Direktor Steinvorth — kluger Methodiker, aber Menschenverächter (Jaspers, 1977). Diese Charakterisierungen sind Mischungen verschiedener Bestimmungsgrößen.

Uns ist in den letzten Jahren ein bißchen von dem verlorengegangen, was häufig in einer anderen Sprache, in den Reflexionen über den Erzieher bei Älteren vorlag: daß nämlich Erwachsenwerden, Mündigwerden, Mitmenschwerden sich wesentlich verbindet mit der Orientierung an Menschen, am guten Beispiel, am Vorbild, an der Modellperson. Junge Menschen wollen in der Regel nicht geführt werden, aber sie wollen Orientierung, das Beispiel und den, mit dem man sich auseinandersetzen

kann, an dem man sich „reiben“ kann. Sie wollen Lehrer, die durch ihre Existenz Ideen oder auch nur Ahnungen davon vermitteln können, was Menschsein, Lebensperspektive, Kompromißbereitschaft, aber auch Konfliktstärke sein könnte. Einsicht in Möglichkeiten menschlicher Existenz gewinnt man am Menschen, nicht in Büchern. Zu sehen, wie jemand mit seinen Schwächen, mit seinen Niederlagen fertig wird, zu seinen Erfolgen kommt, das erzieht. Einmal zu erleben, wie jemand sein Leben zur Kongruenz bringt mit der Idee, an die er glaubt, wäre ein tolles Erlebnis. Jemanden zu finden, der glaubt, was er lehrt, der tut, was er glaubt, wäre eine Sensation (Wittig, 1969).

Gerade in der Gegenwart erinnert man sich der Vorwürfe zeitkritischer Mahner, die Älteren hätten mit Andacht Geld verdient und damit sich außerstande gesehen, den Nachwachsenden einen Weg zu menschlicher Existenz zu zeigen. Die Kategorien des Umgangs und der Erfahrung als Kategorien der Erziehung fordern den Erzieher als Person, in seinem ganzen Engagement und nicht nur in der Rolle des Vermittlers von Buchwissen. Wenn wir Schule verstehen wollen als eine Institution, in der man auch lernt, eine Lebensperspektive zu gewinnen, den Sinn menschlicher Existenz zu verstehen, Einstellungen und Normen für menschlich akzeptable Lebensverhältnisse zu akzeptieren, neben Wissensspeicherung soziales Verhalten zu praktizieren, dann wird der Lehrer als Erzieher wichtig sein. Sein Problem ist dann, wie er sich einbringt, um nicht autoritär zu wirken, freie, selbstbestimmte Menschen zu erziehen, ohne zu indoktrinieren.

Der/die LehrerIn als WissenschaftlerIn — Auch noch Wissenschaftler? —

Eine Alternative zu Sprangers geborenem Erzieher ist der wissenschaftliche Lehrer, der mit der Fülle seines Wissens besticht, der der Maxime folgt: Wer das Wissen hat, kann auch lehren. Der Gymnasiallehrer ist bis in die Gegenwart im Grunde Repräsentant dieser Auffassung. Caselmann sprach vom logotropen (im Gegensatz zum paidotropen) Lehrer (Caselmann, 1964). Im Hochschullehrer kehrt diese Auffassung wieder: er muß der kundige, kompetente, seine Disziplin Beherrschende sein, das andere wird sich schon ergeben. Die Frage ist: Meint man diesen Lehrer, wenn man eine Idealvorstellung entwickelt?

An die vorstehenden Ausführungen schließt sich gut der Hinweis darauf an, daß seit dem Erscheinen des Strukturplans für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates 1970 keiner wird darauf verzichten wollen, schulisches Lernen als wissenschaftsbestimmt zu definieren (Deutscher Bildungsrat, 1970). Die Bedingungen des Lebens in der modernen Gesellschaft erfordern, daß die Lehr- und Lernprozesse wissenschaftsbestimmt sind. Wissenschaftsorientierung der Bildung bedeutet, daß die Bildungsgegenstände, gleich ob sie dem Bereich der Natur, der Technik,

der Sprache, der Politik, der Religion, der Kunst oder der Wirtschaft angehören, in ihrer Bedingtheit und Bestimmtheit durch die Wissenschaften erkannt und entsprechend vermittelt werden.

Das gesellschaftliche Erfordernis nach Wissenschaftsorientierung hat in der Lehrerausbildung des letzten Jahrzehntes die Tendenz favorisiert, den Lehrer in wenigen Fächern zu qualifizieren, ihn also als Fachlehrer auszubilden. Dazu kam, daß der Grund- und Hauptschullehrer gesellschaftlich gesehen eigentlich nur an Ansehen gewinnen konnte, wenn er hinsichtlich seiner Fachkenntnisse an den Gymnasiallehrer angepaßt würde. Wissenschaftsorientierung war also nicht nur ein Qualifikationserfordernis, sondern auch ein Emanzipationsbedürfnis der Lehrergruppen, denen immer noch der uneingeschränkte Wissenschaftsstatus vorenthalten wurde.

Der Lehrer als Wissenschaftler — das ist eine Formel, die uneingeschränkt stimmt, wenn man umfassende Kompetenz des Lehrers fordert: dies dann nicht nur in fachwissenschaftlicher Hinsicht, sondern als erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Ausfaltung. Das heißt, daß der Lehrer viel wissen sollte von den gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Bedingungen, unter denen Schule realisiert wird, daß er viel wissen sollte von den Inhalten, die er vermittelt oder zum Lernen anbietet. Interessant ist der Lehrer, der viel weiß, der Ideen hat, der anregen kann, das heißt aber auch, daß wissenschaftliche Kompetenz nicht eng nur als fachwissenschaftliche verstanden werden sollte (Fachidiotie!), sondern daß sie in einem Begründungsrahmen stehen muß, der Lernen für Schüler initiieren möchte, der fachliches Lernen einbindet in die Aufgabe, ein übergreifendes Weltverständnis und ein kritisches Selbstverständnis zu gewinnen. So gesehen könnte der Nur-Fachmann in der Schule am falschen Platz sein, dann nämlich, wenn er meint, sein spezialistisches Interesse könnte Maßstab für Bildungsprozesse sein.

Der/die LehrerIn als Organisator von Lernprozessen

— *mehr ein Vermittler oder Moderator oder Innovator?* —

Kaum bestritten wird die Feststellung werden, daß die Schule eine Lernanstalt ist und daß der Lehrer als eine seiner wesentlichen Aufgaben die Organisation von Lernprozessen sehen muß. So unbestritten diese Feststellung sein wird, so unterschiedlich kann der Auftrag verstanden werden. Traditionell wird Lehren als Vermittlung verstanden nach dem Grundgedanken, daß der Könner, der Wissende, der Meister vorträgt, vormacht, vorführt, und Lernen dann heißt, zu übernehmen, nachzumachen, einzuprägen. Lehren ist Vermittlung, Lernen ist Speicherung des Vermittelten. Dieses traditionelle Lehrkonzept ruft immer wieder viel Unbehagen in der Schule hervor, da es wenig an die Bedürfnisse und Interessen von Schülern anknüpft und Lernen trocken,

langweilig gestalten kann. Immer wieder ist in Schulversuchen, auch in der Normalschule, versucht worden, alternatives Lernen zu ermöglichen. Lehren als Arrangement von Lernsituationen zu verstehen, in denen die Auseinandersetzung mit Problemen, die Entdeckung von Fragestellungen, das Experimentieren, der selbständige Umgang mit Lernmaterialien erwünschte Schüleraktivitäten sind, kann als eine erste Alternative verstanden werden. Organisation von Lernprozessen heißt dann für den Lehrer eher, sich als Arrangeur, als Dramaturg, als Lernplaner zu verstehen und nach den unterrichtlichen Situationen zu suchen, die den Schülern ermöglichen, Vermutungen zu äußern, Probleme zu konstatieren, Fragen zu stellen, Lücken zu entdecken, Trends zu sehen, Sinne zu erfassen oder zu erfragen, Regeln zu finden (Bönsch, 1970 und 1980). In der neueren Diskussion ergibt sich noch ein anderes Lehrkonzept: mit den Begriffen kommunikative Didaktik/offener Unterricht wird ein Lernen bezeichnet, das vor und an Stelle purer Vermittlungsprozesse die Begründung, Planung und Reflexion organisierten Lernens setzt. Für diese Bemühungen sollen Lehrer und Schüler in einem prinzipiell gleichen Status die notwendigen Entscheidungen für die Lernarbeit treffen. Dem Lernenden wird zugemutet, Lernen als wesentlich selbstbestimmte Bildungsbemühungen aufzufassen und deshalb sie auch frühzeitig verantwortlich mitzutragen, aus der Objektrolle in die Subjektrolle zu wechseln. Mit dem Begriff des Metaunterrichts ist die Bemühung gekennzeichnet, über die Realisierung von Lern- und Arbeitsprozessen, über Abweichungen, Kooperationsprobleme nachzudenken. Es ist keine Frage, daß so verstandenes Lernen ganz andere und neue Ansprüche an den Lehrer stellt.

Einiges spricht für die These, daß das Lernen der Schüler in nicht unwesentlicher Weise von dem Enthusiasmus, Engagement und Einfallsreichtum des Lehrers abhängt. Die Frage, ob der Lehrer mehr ein Teufelskerl als ein blasierter und distanzierter Fachmann sein sollte, hat daher einige Bedeutung.

Viele Schüler wünschen sich einen Lehrer, der nicht nur Leistungsdruck ausübt, sondern eher Spaß an der Leistung vermittelt, der Schüler nicht als solche, sondern als Menschen behandelt, der zu ihnen steht, etwas mit ihnen unternimmt, der Interessen weckt, statt Langeweile zu verbreiten, der mehr anregt als fordert. Schule darf die verbreitete Mut- und Perspektivlosigkeit der Jugend, das Gefühl des Ausgeschlossenseins von wesentlichen Gütern der Erwachsenenwelt nicht noch fördern.

Die Suche nach den Alternativen ist oft Suche nach besseren und überzeugenderen Lernmöglichkeiten. Nach wie vor ist die Normalschule z.B. gekennzeichnet durch sehr nüchtern eingerichtete Räumlichkeiten; graue, kahle Wände, unbequemes Mobiliar, fehlende Lernangebote, rigide Stundenorganisation, häufiger Raumwechsel, ungemütliche Flure sind Merkmale einer Schule, aus der man nach der letzten Stunde schnell flüchtet. Obwohl wir in dieser Hinsicht von genügend alternativen Möglichkeiten wissen, wird in der Breite wenig realisiert.

Der Lehrer, der die Lernbedingungen und -möglichkeiten ständig auf Verbesserungen hin bedenkt und verändert! Hier liegen bei den Alternativschulen wohl am überzeugendsten die Anregungspotentiale. Es ist kein Zufall, daß die Pädagogik Freinets in den letzten Jahren eine neue Aktualität gewonnen hat. Das Interesse an Glocksee besteht von der öffentlichen Schule her in der Frage, ob man Lernen anders organisieren kann. Die Idee der Ganztagschule bleibt lebendig, weil durch sie die Berücksichtigung sozialer Aspekte des Lernens und eine günstigere Lernorganisation (z.B. Einbindung der Hausaufgabenenerledigung in die schulischen Angebote) möglich erscheinen. Der Blick auf die Landerziehungsheime bleibt aktuell, weil diese anders als die Halbtags- oder Tagesschule Lebens-, Arbeits-, Spielmöglichkeiten in einer strukturierten Erziehungswelt anzubieten vermögen und in vielen Fragen erwägenswerte Realitäten geschaffen haben.

Der Lehrer als Innovator ist gefordert, um Lernen interessanter zu machen durch

- Einrichtung einer anregenden Lernumwelt (der Klassenraum als Lernwelt mit vielfältigen Angeboten);
- Organisation einer einladenden Lernzeit (statt parzellierter Stundenfolge zusammenhängende Lernblöcke mit fächerübergreifenden und schülerorientierten Aufgaben);
- Einsatz eines vielfältigen Methodenrepertoires (neben Lehrgängen Projekte, freie Arbeit, Erkundungen, Versammlungen u.a.m.);
- Strukturierung der Schule als einer Lebens-, Lern- und Spielgemeinschaft, in der man sich wohlfühlt, Impulse gewinnt und selbst etwas einbringen möchte (der Gedanke des Schullebens ist wiederzubeleben).

Angesichts der Defizite, die derzeit in den vorstehend genannten Punkten bestehen, kann man des Lehrers Rolle sehr gut als die des Innovators verstehen, der vieles erneuern oder neu einführen muß in die zur „Penne“, zur „Quetsche“, zur Lernfabrik, zur ungeliebten Institution verkommene Schule (v. Hentig, 1977²).

Der/die LehrerIn als Repräsentant von Allgemeinbildung

— Für was stehen LehrerInnen eigentlich? —

„In seiner allgemeinsten Bedeutung bezeichnet der Begriff 'Lehrer' jeden, der in irgendeiner Weise eine lehrende Funktion ausübt, wobei über Dauer, Intensität und Einbettung dieser Tätigkeit in den Gesamtzusammenhang seines Lebens nichts ausgesagt wird.“ (G. Wehle, 1970). In sozialgeschichtlicher Perspektive kann man mit Verweis auf die Antike daran erinnern, daß es Auffassungen vom Lehrer gab, die seine Dienste eigentlich zu unbezahlbaren machten, deren man sich aber gern bediente, um jungen Leuten die rechte Unterweisung in den Elementarkünsten, in Techniken der Daseinsbewältigung, in der Erfüllung „freien Mannes-

tums“ zu geben. Darin drückt sich aus, daß es beim Lehrer immer noch um mehr als bloße Unterweisung ging. Der Lehrer wurde als Repräsentant einer Bildung, genauer einer Allgemeinbildung verstanden. „Was in einem Lebenskreis mit geistig-sittlicher Ordnung von jedermann und in jeder wichtigen Lebensbeziehung, nach jeder inhaltlichen Richtung durch die Erziehung entwickelt wird, solange Kindheit und Jugendheit dauern, das dürfen wir als die primäre Grundbildung bezeichnen“ (Flitner, 1965). Diese sollte bis heute wohl der Grundschullehrer repräsentieren können. Die gelehrte Grundbildung, die den Zugang zu den Hochschulstudien öffnet, repräsentiert der Gymnasiallehrer. Das Einende wurde von Flitner in dem gemeinsamen ethischen Fundament gesehen: die personale Existenz und die Entscheidung für eine Freiheit in den öffentlichen Ordnungen, welche die Ermöglichung und Bewahrung der personalen Existenz in sich einschließt.

Die Frage ist nur, ob es eine von vielen oder allen Bürgern der Bundesrepublik anerkannte Idee einer Allgemeinbildung im Sinn einer alle einenden Bildung noch gibt. Und die Frage ist, wer diese Idee wohl am ehesten repräsentiert. Kann man wirklich davon ausgehen, daß die Lehrerschaft „Träger, Bewahrer, Repräsentant“ einer Allgemeinbildung ist? Oder handelt es sich bei dieser Berufsgruppe nicht längst um Spezialisten für einzelne Fächer, um Spezialisten für Gruppendynamik, Lernorganisation oder ähnlichem, die aber als Person wie als Fachmann für Allgemeinbildung nicht mehr stehen können? Die heute ungeklärte Frage, was wir Schülern denn mit einem schulischen Curriculum, verstanden als das Insgesamt von Bildungsinhalten, im Laufe von 9, 10 oder 13 Jahren vermitteln wollen, müßte wohl erst einmal beantwortet werden, ehe man des Lehrers Verhältnis dazu dann bestimmen könnte (Bönsch, 1978).

Der/die LehrerIn als Verteiler von Lebenschancen

— Anwalt von SchülerInnen oder Anwalt gesellschaftlicher Ansprüche —

Brisant wird die Frage nach den Lehrerqualifikationen, wenn man sich vergegenwärtigt, daß die Funktion der Schule in nicht unwesentlicher Weise in der Selektion von Schülern besteht. „Danach wird das Schulsystem als großes 'Rüttelsieb' konzipiert, das zwischen den Generationen eingebaut ist und zu einer Neuverteilung von Lebenschancen führt, indem es Zugang zu hohen oder niedrigen beruflichen Positionen und damit zu Prestige, Macht und Einkommen reguliert“ (Fend, 1980).

Der Lehrer als wesentlicher Träger dieses Schulsystems muß sich klar darüber sein, daß er mit seinen Einschätzungen, Leistungsmessungen und -beurteilungen Lebenschancen entwickeln hilft oder blockiert. Und

entscheidend sind seine Einstellungen. Sollten z.B. Gymnasiallehrer heute noch verbreitet die Auffassung haben, daß Schule ein apolitischer Raum sei, die Ursachen von Ungleichheiten (Macht, Begabung, Lebenschancen) vorwiegend in der Determiniertheit der menschlichen Natur lägen, eine weitere Öffnung der höheren Schule eine Leistungsnivellierung zur Folge haben würde, dann wären entsprechende Verhaltensweisen gegenüber Schülern schnell beschreibbar (Schefer, 1969). Sollten die Grundschullehrer immer noch die Auslese für die Oberschule vorwiegend nach der Schichtenzugehörigkeit des jeweiligen Schülers vornehmen, dann wäre dies eine sehr konkret praktizierte Benachteiligung der Schüler unterer sozialer Schichten. Und sollten diese Auslesemechanismen im wesentlichen schon bis zur 2. Klasse wirksam geworden sein, wäre zu vermuten, daß über entsprechende bewußte oder unbewußte Einschätzungen von Schülern deren faktisches Leistungsverhalten determiniert wird. Denn ein Schüler übernimmt im Lauf der Zeit Fremdeinschätzungen als Selbsteinschätzungen (Steinkamp, 1972).

Nun könnte es eine vielleicht gar nicht so unverbreitete Auffassung geben, die es für sehr richtig ansieht, daß die Schule ausliest, daß Lehrer ein Auge darauf haben, daß nicht zu viele Schüler aufs Gymnasium kommen. Dann wäre die Rolle des Lehrers als Lebenschancenverteiler gerechtfertigt und gesellschaftlich gewollt. Fragen müßte man freilich, mit welcher Legitimation in einer demokratischen Gesellschaft dieser Verteilerauftrag wahrgenommen werden könnte und ob es nicht vielmehr darauf ankommen müßte, Chancen zu verschaffen, anstatt sie zu verteilen. Chancen zu verschaffen, das würde der Lehrer, der auch die Strukturen der Institution „Schule“ so modelliert, daß Selektion möglichst wenig und Förderung möglichst viel praktiziert werden könnte.

Der/die LehrerIn als Sozialpädagoge

*— Notwendige Veränderungen des Lehrerberufs:
weg vom Unterrichtslehrer? —*

Viele in den Schulen tätige LehrerInnen artikulieren Unbehagen darüber, daß sie auf die konkreten Lebenslagen der SchülerInnen nicht näher eingehen können, genau diese aber häufig die Lernmöglichkeiten/-unmöglichkeiten bestimmen. Desinteresse, Müdigkeit, Konzentrations-schwierigkeiten, Disziplinlosigkeit — kurz das Insgesamt von potentiellen Unterrichtsstörungen — hätten ihre Ursachen in der außerschulischen Lebenswelt, die nicht im Einflußbereich von LehrerInnen liege. Zudem sei der Lehrerberuf bestimmt durch das Unterrichten. Die Wochenarbeit sei gefüllt mit der Planung, Durchführung und Analyse von Unterricht und begleitender Aktivitäten (z.B. Durchsicht schriftlicher Leistungskontrollen, Kontrolle von Hausaufgaben).

Schulsozialarbeit ist das Stichwort für das Anliegen, stärker den Zusammenhang von Lebenswelt und Schule beachten zu können, sich

um außerschulische Probleme zu kümmern, die Lebenssituation von SchülerInnen zu „bearbeiten“, um das Feld für schulisches Lernen erst einmal aufzubereiten. Es ist das Stichwort aber auch für Anliegen, die Schule selbst zu verändern. Folgende Stichworte mögen die Anliegen markieren:

- Schulleben
- Ganztagschule
- Pausenkultur
- Elternarbeit
- Freizeitpädagogik
- Kulturarbeit im Stadtteil
- Schule öffnen
- außerschulische Aktivitäten (Wochenendfreizeiten, -seminare u.a.m.)

Wollte man hier einen Tätigkeitsbereich von LehrerInnen tatsächlich sehen, wären die Konsequenzen massiv: man müßte das Pflichtdeputat an Unterrichtsstunden pro Woche reduzieren, um Arbeitszeit für Schulsozialarbeit freizumachen, man müßte LehrerInnen anders qualifizieren als bisher, man müßte mehr LehrerInnen einstellen.

Die Notwendigkeit der Realisierung dieser Aufgabe ist recht gut begründbar, die entsprechenden Forderungen sind schnell formulierbar — die Umsetzung in praktische Konsequenzen wird sehr viel schwieriger sein. Solange aber wird dieser Aufgabenbereich einerseits unterbelichtet bleiben, andererseits wird seine Nichtwahrnehmung der täglichen schulischen Arbeit wesentliche Einschränkungen auferlegen.

Der/die LehrerIn als GesellschaftspolitikerIn

— *Etwa auch noch UmstürzlerIn?* —

Gefragt werden muß wohl auch, in welchem Ausmaß der Lehrer sein Handeln als politisches verstehen muß, denn er trägt durch seine Praxis zur Stabilisierung oder Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse bei. Combe hat Anfang der siebziger Jahre den Lehrern vorgeworfen, daß sie unbefragt und unreflektiert in ihrem Verhalten und in ihren Einstellungen ein Wert- und Normsystem vertreten, das den Interessen einer privilegierten politischen und ökonomischen Machtelite dient. Die Lehrermentalität sei gekennzeichnet durch Resistenz gegenüber strukturellen Veränderungen im Schulwesen, durch schablonenhafte Denkschemata von der „Natur“ des Menschen, durch elitäres Denken, durch mittelständisches Denken (Combe, 1971). Wichtig wäre es aber wohl, die Aufgaben des Erziehens und Unterrichtens im Zusammenhang mit der Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen Gesellschaft zu sehen. Das heißt, daß sich der Lehrer zum Anwalt von Grundrechten generell und speziell zum Anwalt ihrer Einlösung in der Schule machen müßte. Vernunft, Freiheit, Gerechtigkeit, Chancengerechtigkeit, Aufhebung von Benachteiligungen, Engagement für die

Benachteiligten wären Zielmarken, an denen er sein Handeln orientieren müßte (Gamm, 1970).

Zweierlei müßte er dafür leisten: die kritisch-aufklärerische Analyse der konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse, in denen wir leben, die Benennung der gesellschaftlichen Hindernisse, die das Anpeilen der oben genannten Zielmarken erschweren, die Initiierung eines Lernens, das seinerseits dazu beiträgt, die Fähigkeit des Schülers zur Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge und damit sein Selbstverständnis und seine Handlungsfähigkeit in der jeweiligen historischen Situation zu fördern. Die Sensibilisierung gegenüber Abhängigkeitsverhältnissen, der Abbau von unreflektiertem Autoritätsanspruch, die Förderung angstfreien und kritischen Denkens wären Anliegen einer emanzipatorischen und kommunikativen Lernpraxis (Bönsch, 1978).

Es könnte Bürger geben, die dieses Programm schon als umstürzlerisch bezeichnen würden. Dann allerdings wäre zu erinnern an das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland oder an die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, abgegeben von der UNESCO im Jahre 1947: „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren. Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen“ (Artikel 1) . . . „Jeder Mensch hat das Recht auf Bildung“ (Artikel 26) . . . „Jeder Mensch hat das Recht, am kulturellen Leben der Gemeinschaft frei teilzunehmen, sich der Künste zu erfreuen und am wissenschaftlichen Leben der Gemeinschaft teilzunehmen“ (Artikel 27) . . . „Jeder Mensch hat Pflichten gegenüber der Gemeinschaft, in der allein die freie und volle Entwicklung seiner Persönlichkeit möglich ist“ (Artikel 29). Der Lehrer der alternativen wie der staatlichen Schule sollte Anwalt dieser Sätze sein und sich bei ihrer Einlösung nicht beirren lassen!

2. Schluß: Die Summe der Überlegungen und die Lage der LehrerInnenausbildung

Deutlich geworden ist hoffentlich, daß der Beruf des Lehrers/der Lehrerin von unerhörter Komplexität ist. Die immer wieder zu hörende Meinung der Öffentlichkeit, kaum eine Berufsgruppe hätte es besser als die der LehrerInnen, ist sehr oberflächlich. Sie macht sich in der Tat meist auch an Oberflächenphänomenen fest wie etwa: LehrerInnen sind ab Mittag zuhause, sie haben viel Ferien!

Da die Zielvorstellung dahin gehen muß, die beschriebenen Segmente der Lehrerrolle verantwortlich und integriert wahrzunehmen, ist die Qualifikation für diesen Beruf als außerordentlich anspruchsvoll anzusehen. Wenn die Schule für nachwachsende Generationen eine Sozialisationsinstanz sein soll, die Chancen der Menschwerdung anbietet, die Hilfe gibt, Ich-Identität zu gewinnen und gleichzeitig ein aufgeklärtes Verhältnis zu den gesellschaftlichen und politischen

Gegebenheiten der Kommune, des Landes, der Welt zu erreichen, wenn in der Schule ein bestimmtes Ethos und Klima herrschen sollen, die durch Menschlichkeit, Aufgeklärtheit, Zuversicht, Freundlichkeit, Gerechtigkeit und Fairnis bestimmt sind, dann ist die Qualifikation von LehrerInnen die wichtigste Aufgabe. Und ohne die personelle Ressource 'LehrerIn' wird die Schule diese Qualitäten nicht erreichen!

Vielleicht ist die Situation der Schule und des Lehrers so unbefriedigend, weil die Lehrerausbildung so unbefriedigend ist. Während der Gymnasiallehrer bisher noch nie hat lernen können, wie er die Schule als Einrichtung mitgestalten können sollte, in der Lernen Spaß macht — er war immer der zu mehr verhinderte Fachwissenschaftler! —, hat die Ausbildung der Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer in ihrer Entwicklung weg von der alten Bildnerhochschule (Pädagogische Hochschule) und hin zu einer stärker universitär ausgerichteten Institution ihre neue Struktur noch nicht gewonnen. Sie befindet sich in einer Situation, in der eine übergreifende Idee für die Ausbildung von Lehrern nicht mehr und noch nicht wieder existiert. Sie befindet sich in einer Situation, in der ein fundierter und wissenschaftsbetimmter Praxisbezug nicht recht gewollt wird, weil damit die gerade statusmäßig erreichte Wissenschaftlichkeit wieder verlorengehen könnte.

Sie befindet sich in einer Phase der quantitativen Stagnation bzw. Rückentwicklung, die eher zur Bewahrung von Erreichtem, und dies vor allem unter Kapazitätsgesichtspunkten, als zur progressiven Weiterentwicklung anregt, überdies schlägt in der Lehrerausbildung eine Tendenz des allgemeinen Wissenschaftsbetriebs durch: die Arbeitsteilung und damit die Ausdifferenzierung schreiten fort. Für den Studenten bedeutet dies, daß er immer mehr fein sortiertes Wissen aufgeladen bekommt, die Integration dieses Wissens in übergreifende Bewußtseins-, Einstellungs- und Handlungsstrukturen aber ihm überlassen bleibt. Da er diese Aufgabe allein nicht leisten kann, geht er in die Schule mit sehr unfertigen Qualifikationen, die dann sehr schnell den berühmt-berüchtigten Praxischock mitprovozieren. Ein weiteres Merkmal gegenwärtiger Lehrerausbildung besteht in der Dominanz der theoretischen Auseinandersetzung mit Aufgeschriebenem. Es gibt zwar Praxisteile (verschiedene Praktika), sie haben aber mehr den Charakter von nicht zu umgehenden Pflichtübungen, weniger den von integrativen kompetenzentwickelnden, problemorientierten Ausbildungsveranstaltungen. Die im Grunde unstrukturierte Wahl von Veranstaltungsangeboten hilft auch zu wenig, dem Studenten ein Konzept für seine künftige berufliche Tätigkeit zu entwickeln. Er studiert im Supermarkt der Wissenschaft, der üppig anbietet, aber zu wenig berät.

Wenn man die Zielprojektion zum Ausgang von Reformüberlegungen nähme, würde es darum gehen, den Lernort „Hochschule“ integrativ mit dem Lernort „Schule“ zu verbinden, um die Auseinandersetzung mit der künftigen Berufspraxis zu intensivieren, gleichzeitig die eigene Lernpraxis daraufhin auszulegen, daß nicht nur „Bunkerlernen“ (Wissen

für die spätere Weitergabe) realisiert wird, sondern der Student für die Entwicklung seiner Handlungsfähigkeit als beispielgebende Person, als Wissenschaftler, als Anwalt demokratischer, gerechter und aufklärerischer Lern- und Lebensweisen, als interessanter Lehrer und als Innovator genügend viele Möglichkeiten bekommt. Die Reform der Schule fängt bei der Reform der Lehrerbildung an!

Literatur

- ACHINGER, G.: Das Studium des Lehrers, Berlin, 1969.
- ADRION, D.; SCHNEIDER, K. (Hrsg.): Von Beruf Lehrer, Freiburg i.Br. 1979.
- BETZEN, K.; NIPKOW, K.E. (Hrsg.): Der Lehrer in Schule und Gesellschaft, München, 1973³.
- BÖNSCH, M.: Produktives Lernen in dynamischen und variabel organisierten Unterrichtsprozessen, Essen, 1970.
- BÖNSCH, M.: Der Lehrer als Organisator von Lernprozessen, in: H. Gröschel (Hrsg.): Die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit für Erziehung und Unterricht, München 1980.
- BÖNSCH, M.: Ideen zu einer emanzipatorischen Didaktik, München, 1978.
- BÖNSCH, M.: Unterrichtskonzepte, Baltmannsweiler, 1986.
- BÖNSCH, M.: Lernökologie, Essen, 1986.
- BÖNSCH, M.: Schüler aktivieren, Hannover, 1990².
- BÖNSCH, M.: Schule verbessern, Hannover, 1990.
- BREZINKA, W.: Erziehung als Lebenshilfe, Stuttgart, 1967⁵.
- BREZINKA, W.: Der Erzieher und seine Aufgaben, Stuttgart, 1966.
- CASELMANN, C.: Wesensformen des Lehrers, Stuttgart, 1964.
- COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle, München, 1971.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen, Bonn, 1970.
- DICK, L.v.: Alternativschulen, Reinbek, 1979.
- FEND, H.: Theorie der Schule, München, 1980.
- FLECHSIG, K.-H.; HALLER, H.D.: Einführung in didaktisches Handeln, Stuttgart, 1975.
- FLITNER, W.: Grundlegende Geistesbildung, Heidelberg, 1965.
- FROMMANN, A. u.a.: Erfahrungen mit Schulsozialarbeit, Weinheim und München, 1987.
- GAMM, H.J.: Kritische Schule, München, 1970.
- GERNER, B. (Hrsg.): Der Lehrer — Verhalten und Wirkung, Darmstadt, 1974⁴.
- GIESECKE, H.: Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität, in: Die Deutsche Schule, (1990), H. 2, S. 21-24.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim, 1975.
- GROOTHOF, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers, München, 1974.
- HENTIG, H.v.: Was ist eine humane Schule? München 1977².
- HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf, 1974.
- JASPERS, K.: Was ist Erziehung? Ein Lesebuch, München/Zürich 1977.
- NAHRSTEDT, W.: Freizeitberatung, Animation zur Emanzipation, Göttingen, 1975.
- NOHL, H.: Erziehergestalten, Göttingen, 1958.
- RAAB, E.; RADEMACKER, H.: Schulsozialarbeit in der Bundesrepublik, München, 1982.
- ROTH, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens, Hannover, 1973¹⁴.
- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt/M., 1969.
- SPRANGER, E.: Der geborene Erzieher, Heidelberg, 1963³.

- STEINKAMP, G.: Die Rolle des Volksschullehrers im schulischen Selektionsprozeß
in: H. Hielscher (Hrsg.): Die Schule als Ort sozialer Selektion, Heidelberg, 1972.
- TILLMANN, K.-J. (Hrsg.): Schulsozialarbeit, München, 1982.
- ULICH, K.: Lehrerberuf und Schulsystem, München, 1978.
- WEHLE, G.: Lehrer, Lehrerbildung, in: J. Speck, G. Wehle (Hrsg.): Handbuch
pädagogischer Grundbegriffe, München, 1970.
- WITTIG, H.: Freiheit der Person. Die Aufgabe der Erziehung in unserer Zeit,
Stuttgart/Berlin/Köln/Mainz, 1969.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Manfred Bönsch, Universität Hannover, Fachbereich Erziehungswissenschaften I, Bismarckstraße 2, 30173 Hannover.